



Le cours de TIC : espace d'apprentissage linguistique ?

Joséphine Rémon

► To cite this version:

Joséphine Rémon. Le cours de TIC : espace d'apprentissage linguistique ?. Recherches en didactique des langues, 2005, Lyon, France. pp.178-190. hal-00353445

HAL Id: hal-00353445

<https://hal.science/hal-00353445>

Submitted on 15 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le cours de TIC : espace d'apprentissage linguistique ?

Joséphine RÉMON

Université Lumière, Lyon 2

Résumé

Cet article explore l'hypothèse que le cours de TIC peut être un espace d'apprentissage linguistique, et que des outils et stratégies peuvent être développés pour favoriser cet apprentissage. L'expérimentation présentée a pour cadre le département d'Etudes Anglophones à l'université Lyon 2. Deux groupes d'étudiants ont chacun effectué une activité dans Word, les uns à partir du texte d'une publicité, les autres à partir de ce texte et de la vidéo associée sur Internet. L'hypothèse que l'exposition à une ressource multimodale pouvait favoriser la mémorisation de certains items lexicaux ne semble pas se confirmer dans ce cadre. La progression d'un groupe à l'autre est comparable et des erreurs inattendues apparaissent, même après exposition à la vidéo. En s'intéressant plus particulièrement aux mots ou expressions inconnus des étudiants, on constate que la progression du groupe texte est supérieure. La notion de surcharge cognitive peut être invoquée pour expliquer ce phénomène.

Mots-clés

apprentissage incident ; acquisition lexicale ; didactique des TIC ; anglais langue seconde ; analyse d'erreurs

Abstract

The present article explores the capacity of ICT sessions to contribute to language learning, and the tools and strategies that can be developed to reinforce learning. The experiment we describe took place in the English department at the Université de Lyon 2. Two groups of students each undertook an activity using Word: one group worked on the text of a commercial, the other group worked with the text and associated video on the Internet. The hypothesis according to which exposure to a multimedia resource enhances vocabulary acquisition is not confirmed, at least in

this experiment. Both groups progress in the same way, and unexpected mistakes appear, even after exposure to the video. Looking more specifically at unknown vocabulary, the text group appears to perform better. The concept of cognitive overload can help explain these findings.

Key-words

incidental learning; vocabulary acquisition; ICT teaching; English as a foreign language; error analysis

Cadre théorique et hypothèses

Le cours de TIC (Technologies de l'information et de la communication) à l'université, en département de langue, peut-il être aussi un espace d'apprentissage linguistique ? L'expérience décrite ici s'inscrit dans un projet de recherche visant à mettre au point une panoplie d'outils, de stratégies et de notions, permettant de favoriser et de penser cet apprentissage linguistique. On rejoint, entre autres, le projet de Mangenot (1997, 2000) qui "propose d'examiner l'activité langagière de l'apprenant lorsqu'il travaille avec l'outil informatique et de se demander si celle-ci a des chances de lui être profitable en termes d'acquisitions" (Mangenot 2002 : 135).

Notre démarche a pour contexte théorique le constructivisme ou paradigme cognitiviste selon lequel un apprentissage peut avoir lieu dans l'action. Dans ce cadre, "les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances" (Legros *et al.* 2002 : 28).

A partir de ce projet central, nous nous sommes appuyés sur l'hypothèse que l'exposition à une ressource multimodale / textuelle joue différemment sur la motivation et sur l'apprentissage. "La multimodalité est une caractéristique essentielle des outils multimédias et cette possibilité de la présentation conjointe du son, de l'écrit, du graphique, de l'image fixe et animée est considérée généralement comme favorisant l'apprentissage." (Pudelko *et al.* 2002 : 42). L'expérience en question a porté sur un point plus précis au sein des apprentissages langagiers supposés possibles en séances TIC : l'apprentissage de vocabulaire. Nous avons supposé en effet qu'il pouvait y avoir un tel apprentissage lors de l'exposition à une ressource multimodale. On parle d'apprentissage incident (Nikolova 2004 : 3) ou implicite (Crémer 2003). Hulstijn et Laufer

(2001), Pulido (2004) et Wesche et Paribakht (1991), notamment, se sont intéressés à ce type d'apprentissage dans le domaine du lexique.

Présentation du dispositif

L'étude a porté sur des étudiants anglicistes de première année, au département d'Etudes Anglophones à l'université Lyon2. Ils suivent une formation TIC de 21h, consacrée à la mise à niveau en bureautique et à la maîtrise d'Internet. Cette formation cherche à coller au plus près à leurs besoins en introduisant des supports et logiciels en anglais, et en utilisant l'anglais comme langue d'enseignement dès que c'est possible. Ce contexte sera sans doute amené à évoluer avec l'introduction de la certification C2I qui tend à plus de transversalité, au détriment des aspects disciplinaires.

Dans le but d'étudier quel apprentissage de vocabulaire pouvait avoir lieu lors de séances de TIC, 8 groupes d'étudiants ont été sollicités sur deux semaines (99 étudiants au total). Deux activités différentes ont été proposées.¹ Quatre groupes ont dû imaginer avec Word un scénario à partir du texte d'une publicité, et quatre autres groupes ont imaginé avec Word un "exercice d'anglais" à partir d'une publicité en vidéo disponible sur Internet. Le texte de ce spot est le suivant :

If you forgive yourself for having dessert, and having no shape, and having a bad food day, the double chin, dimples, pimples, the bump on your nose, being too fat, or being too thin, those creamy mashed potatoes, the scrawny legs, swollen ankles, crow's feet, crooked teeth, split ends, grey hair, the padded bra, and for saying I'll start over tomorrow for the 50th time, if you forgive yourself for being imperfect, maybe then, you can see how perfectly imperfect you can be. (<http://www.aardman.com/oldcomms.asp>).

Une liste de 17 éléments lexicaux en anglais relevés dans le texte de la publicité ont été soumis aux étudiants : *forgive, shape, double chin, dimples, pimples, bump, thin, creamy, mashed potatoes, scrawny, swollen, ankles, crow's feet, crooked, split ends, padded, bra*. Les étudiants ont fourni la traduction lorsque c'était possible. Sans les en prévenir, le processus a été répété après la réalisation de l'exercice. Ces traductions ont été recueillies à l'aide du logiciel

¹ La création d'un exercice d'anglais avec Word, qui suivra la plupart du temps un modèle behavioriste, en contradiction avec les hypothèses orientant cette expérience, est problématique, mais exiger des étudiants la création d'une activité plus complexe est souvent au-dessus de leurs compétences en première année, où le risque de surcharge cognitive est déjà grand avec la combinaison langue étrangère et TIC au sein de la même séance.

FileMakerPro, qui permet aux étudiants d'accéder au questionnaire sur un site Web. Les résultats – recueillis dans une base de données – peuvent être visionnés au fur et à mesure sous forme synthétique.

Analyse avant / après

Au terme de ces deux séances successives, plusieurs constatations peuvent être faites, dans un premier temps sans tenir compte de la différence entre le groupe utilisant le texte et le groupe utilisant le texte et la vidéo. Plus d'étudiants ont été capables de fournir une traduction en deuxième semaine, donc après avoir effectué l'activité proposée. Si la moitié des mots ou expressions ont été traduits à moins de 10% en semaine 1, la moitié des mots ou expressions ont été traduits à plus de 80% en semaine 2.

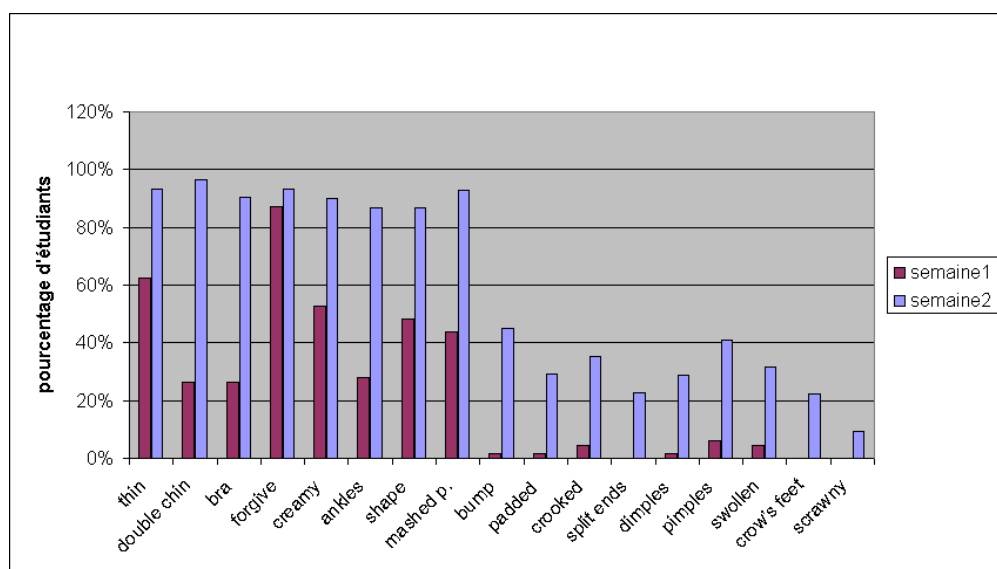


Figure 1 – pourcentage d'étudiants qui ont traduit chaque élément lexical

Plus d'éléments ont donc été traduits en semaine 2 : 24% des mots ou expressions ont été traduits en semaine 1, contre 58% en semaine 2.

Quelques remarques sont nécessaires à ce stade :

- La nature particulière de la vidéo qui illustre au plus près chaque élément lexical avec une animation appropriée peut avoir joué sur les données recueillies. On peut envisager de reproduire l'expérience avec une vidéo d'un autre type.
- Les groupes de participants étaient hétérogènes de niveau et d'effectif. C'est pourquoi nous avons utilisé des pourcentages dans l'analyse des résultats.

- Lors du recueil des traductions, l'anonymat des étudiants a été respecté ; mais il s'est avéré par la suite qu'un suivi par individu aurait apporté un plus à l'étude. Le problème serait aisément contourné en utilisant numéros ou pseudonymes lors d'une prochaine enquête.
- Le recueil des traductions attire bien évidemment l'attention des étudiants sur le vocabulaire, ce qui peut fausser dans une certaine mesure les données collectées. La traduction des mots ou expressions est également fournie aux étudiants pendant l'activité. On peut imaginer de reproduire une séance du même type, en proposant aux étudiants de chercher eux-mêmes les mots ou expressions inconnus sur Internet plutôt que de leur fournir une liste.

Analyse texte / vidéo

La comparaison générale des traductions recueillies en semaine 1 et semaine 2 apporte donc certains éléments de réflexion, avec le constat qu'un apprentissage de vocabulaire semble avoir eu lieu (ces résultats ne portent pas sur le long terme, et un éventuel apprentissage consolidé reste hypothétique à ce stade). C'est maintenant l'opposition texte / vidéo qu'il faut étudier. Si l'on regarde en semaine 2 le pourcentage de traductions fournies par éléments lexicaux, on remarque que le groupe texte a des scores plus élevés que le groupe vidéo.

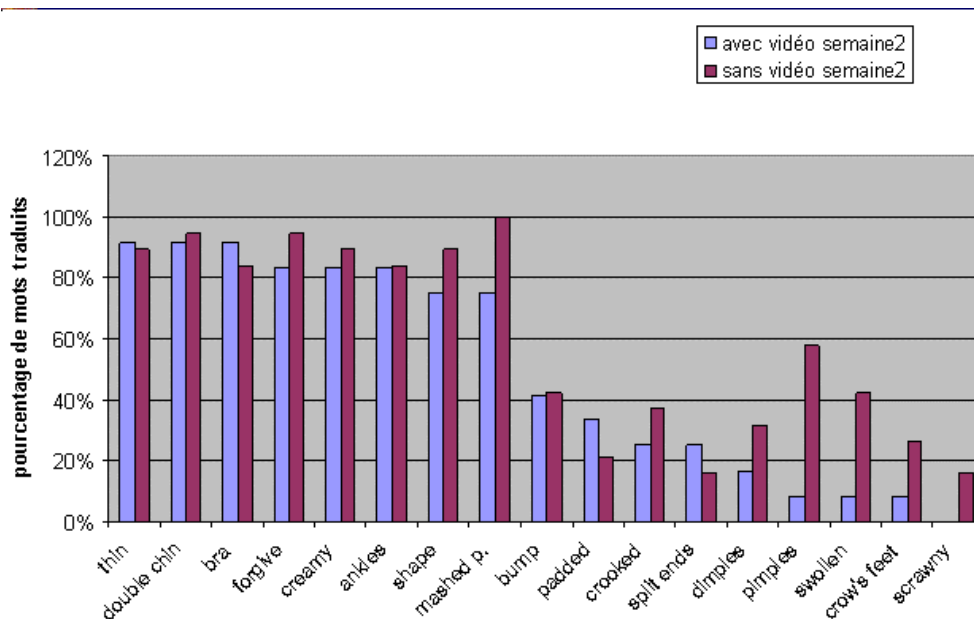


Figure 2 – Pourcentage de traductions avec et sans vidéo.

Mais si l'on tient compte des données issues des deux sessions, et non plus de la seule semaine 2, on constate que la progression de semaine 1 en semaine 2 est quasiment la même, que le groupe

ait vu la version vidéo de la publicité ou non (32 % de progression dans un cas, 34% dans l'autre).

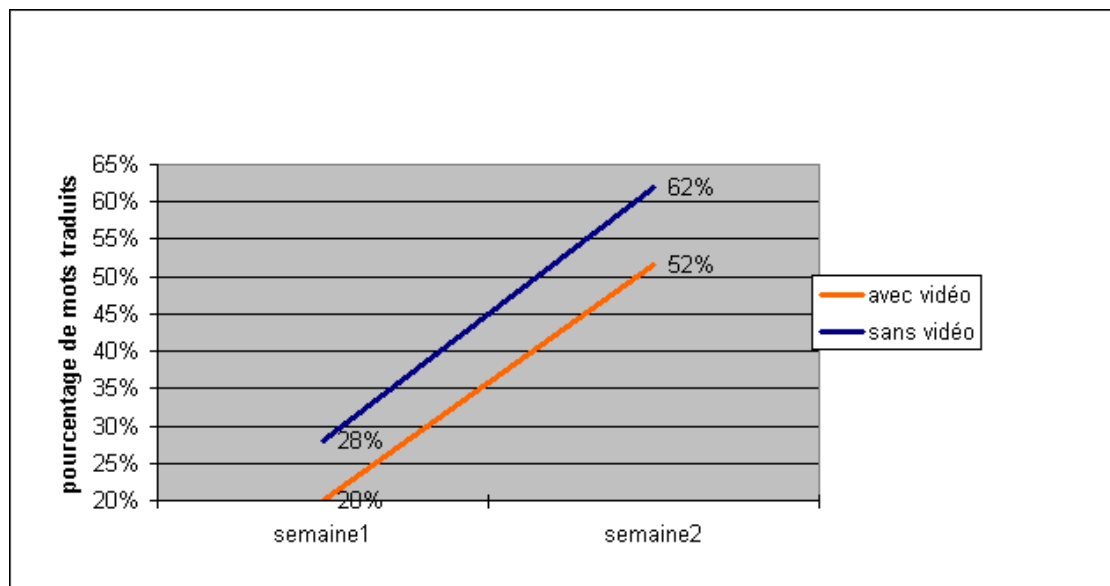


Figure 3 – Progression avec et sans vidéo.

Eléments lexicaux inconnus

Dans une deuxième phase d'analyse, nous nous sommes intéressés non plus à l'ensemble des éléments lexicaux, mais aux éléments inconnus ou quasi-inconnus en semaine 1, et à la progression avec ou sans vidéo du nombre de traductions fournies. Le groupe texte a des scores plus élevés à deux exceptions près.

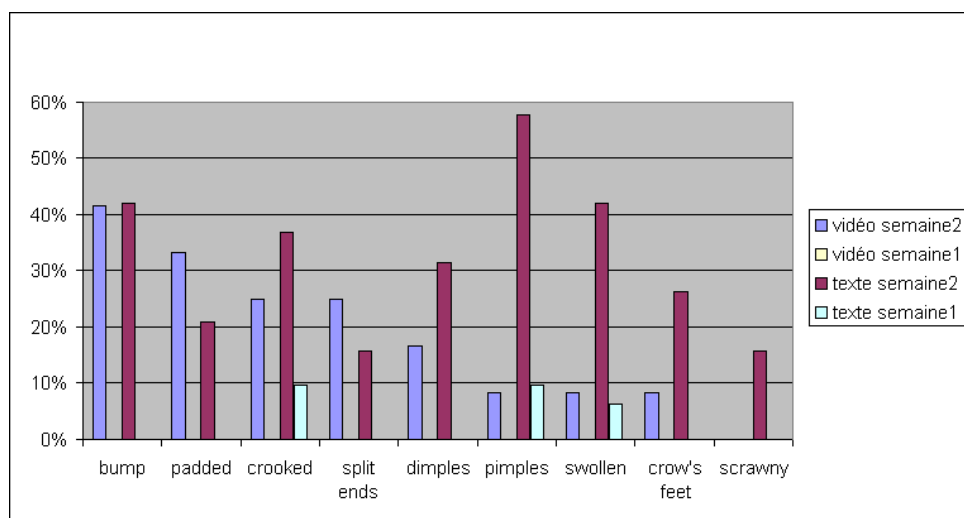


Figure 4 – Eléments lexicaux inconnus ou quasi-inconnus.

Le graphique ci-dessous montre l'évolution de la semaine 1 à la semaine 2 pour les éléments lexicaux inconnus ou quasi-inconnus. Cette fois, la progression est nettement supérieure pour le groupe texte (22% de mieux pour le groupe vidéo et 30% de mieux pour le groupe texte).

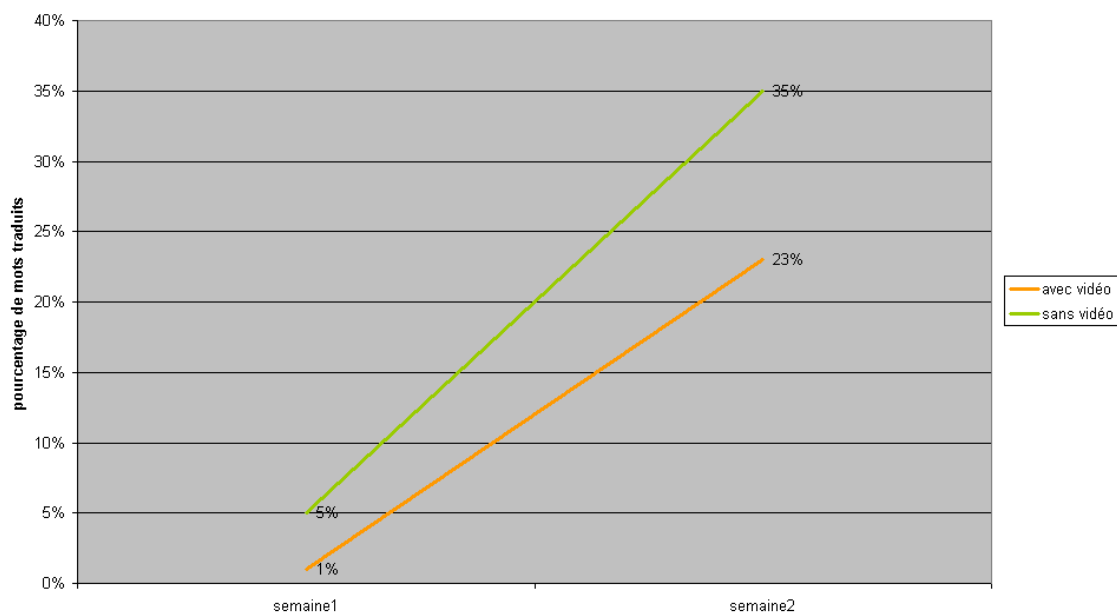


Figure 5 – Progression pour les éléments lexicaux inconnus ou quasi-inconnus.

Ainsi, si l'exposition à la vidéo ne semble pas avoir avantage le groupe concerné, l'utilisation de la seule ressource texte apparaît au contraire comme ayant favorisé l'apprentissage pour les éléments lexicaux inconnus ou quasi-inconnus.

Analyse des erreurs

Pour tenter d'analyser plus avant les données recueillies, nous nous sommes intéressés non plus aux traductions correctes fournies, mais à l'ensemble des tentatives effectuées, qu'elles aient été erronées ou non. Mais là encore, même en tenant compte des réponses fausses, la différence de progression d'un groupe à l'autre est négligeable (36% dans un cas, contre 39% dans l'autre).

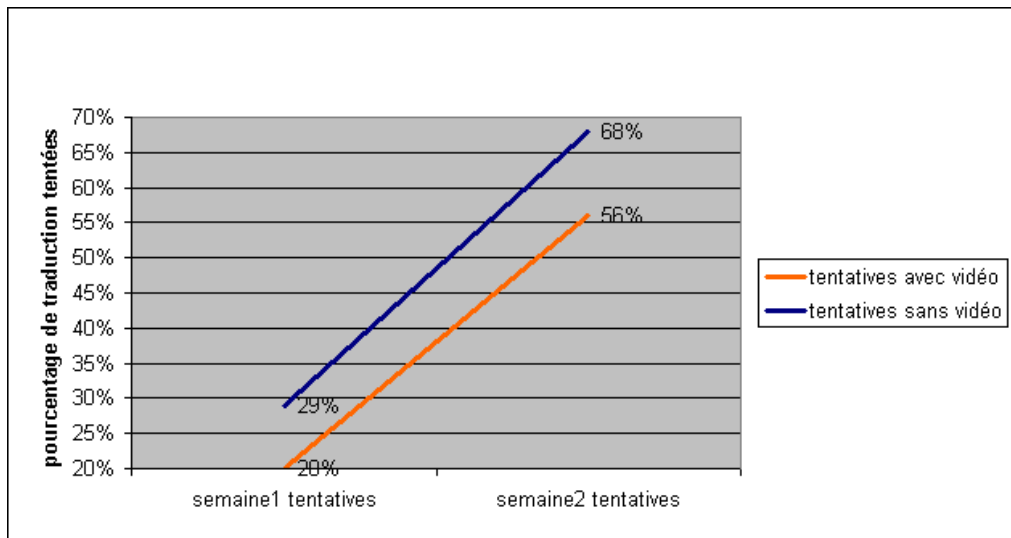


Figure 6 – Progression des tentatives avec et sans vidéo.

Les traductions erronées progressent en nombre d'une semaine à l'autre, mais encore une fois la différence avec ou sans vidéo est négligeable. Le groupe qui n'a pu consulter que le texte commet 2% d'erreurs de plus que le groupe vidéo. Ces données sont à considérer avec prudence. Déterminer ce que l'on classe en traduction erronée ou non n'est pas toujours aisé (erroné par rapport au contexte ou en général ?), et d'autre part des facteurs complexes – comme la prise de risque, par exemple – sont à prendre en compte.

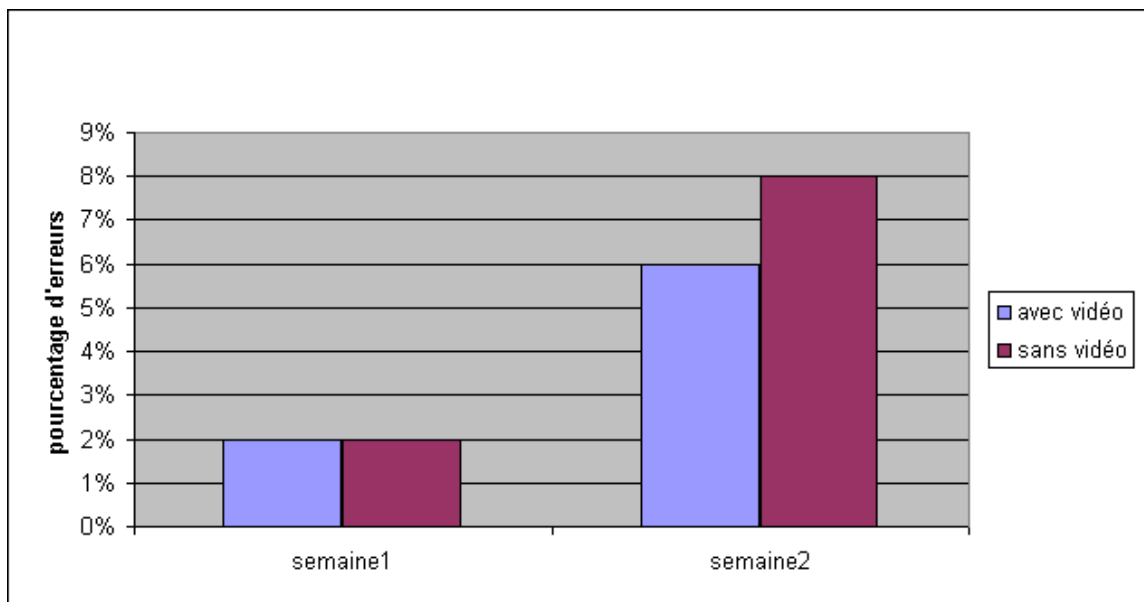


Figure 7 – Progression du pourcentage d'erreurs avec et sans vidéo.

Au-delà de données simplement quantitatives sur les erreurs commises, c'est en analysant les aspects qualitatifs que l'on arrive à dégager des phénomènes intéressants. Parmi les éléments lexicaux inconnus, nous nous sommes intéressés plus particulièrement au cas des deux quasi-homophones "*dimples*" et "*pimples*". Nous avons émis l'hypothèse que dans ce cas, le support vidéo pouvait lever l'ambiguïté et accélérer l'apprentissage. Or les données recueillies montrent qu'il n'en est rien. La vidéo n'apparaît pas avoir aidé les étudiants dans le cas de ces deux quasi-homophones. La progression est meilleure pour le groupe texte.

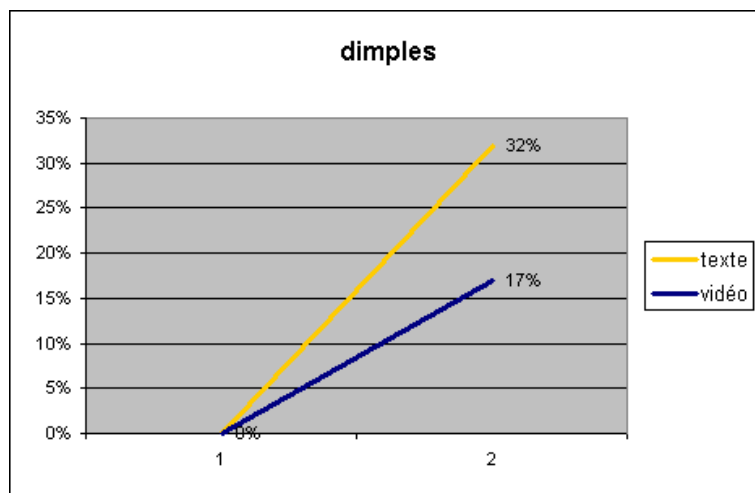


Figure 8 – Progression pour le mot "*dimples*".

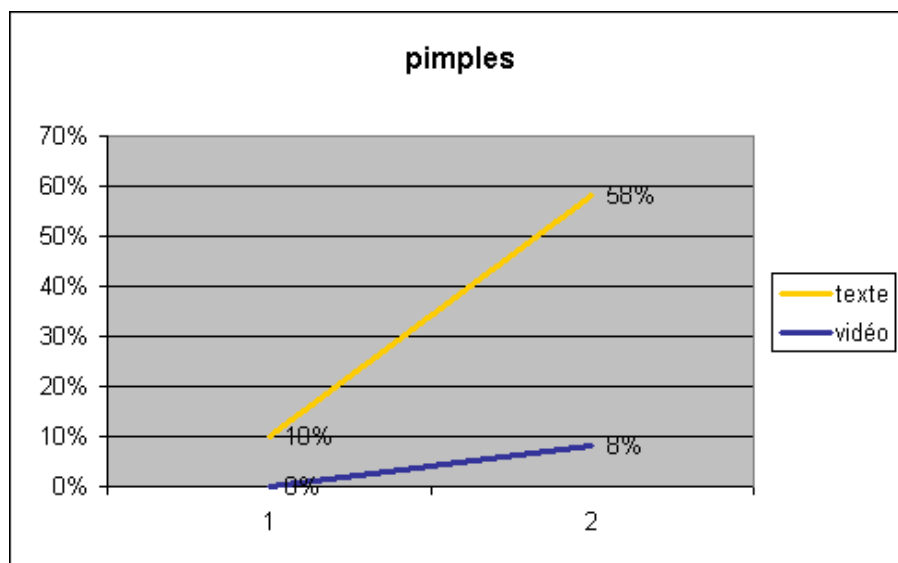


Figure 9 – Progression pour le mot "*pimples*".

Maintenant si l'on regarde les traductions erronées plus précisément, on voit se dégager trois types d'erreurs : des confusions externes, des confusions internes et des incongruités. Nous avons nommé confusions externes ou encore fossiles, des traductions erronées qui ne semblent pas avoir pour origine l'exposition au texte ou à la vidéo, étant plutôt des confusions habituellement véhiculées par les étudiants, car présentes à plusieurs reprises dans les données collectées. Ainsi, "*forgive*" est traduit plusieurs fois par "oublier" au lieu de "pardonner", "sauter" est traduit par "*bump*", et l'on peut l'expliquer par une confusion avec "*jump*", "*swollen*" est traduit par "promettre", peut-être par confusion avec "*swear*", et enfin, "*ankles*" ("chevilles") est confondu avec "coudes" et "poignet". Une autre série d'erreurs de traduction semble émaner cette fois de l'exposition même au texte ou à la vidéo, c'est pourquoi nous les avons nommées confusions internes ou croisées. La traduction fournie correspond à un autre élément lexical du texte : "*dimples*" est confondu avec "*pimples*", "*split ends*" est confondu avec "*crow's feet*", "*swollen*" avec "*scrawny*", "*crow's feet*" avec "*ankles*" ou "*swollen ankles*", "*padded*" avec "*bra*". Dans un cas comme dans l'autre, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, la vidéo ne semble pas avoir permis d'éviter ces confusions, qui apparaissent (en quantité semblable) dans chaque groupe.

Au-delà de ces deux catégories, des erreurs incongrues apparaissent, car la traduction proposée semble sans lien apparent avec le contexte. Il peut paraître étonnant que de telles traductions soient fournies une fois l'activité effectuée. "*Double chin*" est par exemple traduit par "double chaîne". Cet exemple provient du groupe texte en semaine 2 ; nous n'avons pas observé un nombre suffisant d'erreurs de ce type pour tirer des conclusions à ce stade.

Discussion

Au terme de ces analyses, il apparaît qu'il peut effectivement y avoir un apprentissage de vocabulaire lors de l'exposition à une ressource multimodale ou à une ressource textuelle, et que le cours de TICE peut donc être un l'occasion d'un apprentissage linguistique. On a pu constater également que la spécificité de la ressource multimodale ne semble pas avoir facilité l'acquisition de vocabulaire inconnu ou quasi-inconnu ; c'est au contraire le support textuel qui a permis la meilleure progression des participants. On trouve des éléments de réflexion à ce sujet chez Pudelko *et al.*, qui constatent que "malgré son attrait, une présentation multimodale requiert un traitement cognitif plus complexe" (2002 : 42). Ils font état de recherches aux résultats contradictoires dans le domaine, tenant compte des notions de distraction "incompatible avec la

construction active des connaissances" (48), d'engagement et de persistance. L'attention du sujet doit être attirée mais aussi maintenue. La connaissance antérieure du domaine est aussi selon eux un facteur d'efficacité de l'exposition au multimodal (45).

Dans notre expérience, le support multimédia – s'il ne contribue pas de façon évidente à un apprentissage plus rapide – n'évite pas non plus les confusions, qu'elles soient fossiles ou provoquées par l'activité elle-même. Dubois et Vial (cités par Pudelko *et al.*, 2002 : 44) font la distinction, dans le cadre de tâches d'apprentissage de vocabulaire avec un outil multimédia, entre l'image illustration et l'image permettant de construire des relations entre concepts. Peut-être que "la présentation visuelle animée ou statique facilite l'apprentissage lorsque ses attributs sont congruents avec les exigences spécifiques de la tâche" (Pudelko *et al.*, 2002 : 48) ; l'étude du mouvement, par exemple, pourrait se faire à l'aide d'animations. La présentation auditive en complément des autres modalités est parfois considérée comme facilitant le traitement des informations (Kalyuga *et al.*, cités par Pudelko *et al.*, 2002 : 50), mais avec également des effets de redondance qui peuvent compliquer l'apprentissage (Pudelko *et al.*, 2002 : 50).

Conclusion

On le voit, les facteurs en jeu sont complexes et l'analyse pourrait être poussée plus avant. Si la connaissance d'un certain lexique a pu être améliorée par nos participants, l'exposition à un support multimodal n'a pas permis d'éviter des confusions, alors même que la fonction d'illustration de la vidéo proposée laissait supposer un effet facilitateur. Dans la perspective d'un accompagnement de l'apprenant face aux TIC, avec ses stratégies propres et sa biographie d'apprentissage spécifique, cette multiplicité de facteurs est à prendre en compte. Au-delà des traductions recueillies, les travaux effectués par les étudiants pourraient être examinés pour mettre en lumière certaines corrélations, selon l'engagement et la motivation.

En dehors d'un apprentissage de vocabulaire, les conditions qui peuvent faire du cours de TICE un espace d'apprentissage linguistique doivent encore être mises en lumière, avec notamment les notions de liberté ou de pression linguistique à explorer dans ce contexte (Rémon 2005).

Références

- Crémer, M.-H. (2003). "L'apprentissage implicite du vocabulaire d'une langue seconde à l'oral". *Term paper* en ligne, université du Québec à Montréal. Consulté en juillet 2005 : http://www.er.uqam.ca/nobel/scilang/8226/travaux/implicite_oral.htm.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Dubois, M. & Vial, I. (2000). "Multimedia design: the effects of relating multimodal information". *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 16, n° 2, pp. 157-165.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001). "Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition". *Language Learning*, vol. 51, n° 3, pp. 539-558.
- Kalyuga, S., Chandler, P. & Sweller, J. (1998). "Levels of expertise and instructional design". *Human Factors*, n° 40, pp. 1-17.
- Legros D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). "Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias". In Legros D. & Crinon J. (dir.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédi*. Paris : Armand Colin, pp. 23-39.
- Mangenot, F. (2002). "L'apprentissage des langues". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 128-153.
- Mangenot, F. (2000). "Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias". In *Actes du colloque Triangle XVII, "Multimédia et apprentissage des langues étrangères"*. Paris : ENS-Editions ; disponible en ligne au : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm.
- Mangenot, F. (1997). "Multimédia et activités langagières". In Oudart, P. (dir.). *Multimédia, réseaux et formation. Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet. pp. 76-84.
- Nikolova, O., R. (2004). "Les effets des hyperliens visibles ou invisibles sur l'acquisition lexicale et sur la compréhension en lecture chez des apprenants intermédiaires et avancés en langue étrangère". *ALSIC*, vol. 7, pp 3-28. Consulté en juillet 2005 : http://alsic.u-strasbg.fr/v07/nikolova/alsic_v07_05-rec1.htm
- Pudelko B., Legros D. & Georget P. (2002). "Les TIC et le construction des connaissances". In Legros D. & Crinon J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin, pp. 40-62.
- Pulido, D. (2004). "The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity?" *Language learning*, vol. 54 , n° 3, pp. 469-523.

Rémon, J. (2005). "Formation TICE et pression linguistique". Communication au *colloque SIF* "Les institutions éducatives face au numérique". Paris, 12-13 décembre.

Wesche, M. & Paribakht, R., S. (1999). "Introduction". *Studies in Second Language Acquisition*, n° 21, pp. 175-180.

À propos de l'auteure :

Joséphine REMON, membre de l'équipe ICAR (UMR 5191) et linguiste de formation, est maître de conférences en TIC à l'Université Lumière, UFR Etudes Anglophones. Elle s'intéresse à la didactique des TIC en département de langue et aux environnements textuels virtuels (MOO). Son parcours l'a menée au Canada comme attachée linguistique, et en IUFM (Institut de Formation des Maîtres) comme chargée du développement des TIC.

Courriel : jremon@univ-lyon2.fr

<http://perso.univ-lyon2.fr/~jremon/>

Université Lyon2, ICAR UMR 5191